

La lectura de textos teóricos en el inicio de la formación disciplinar

Artículo de María Ignacia Dorronzoro

*Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. XII N° 12 (Diciembre 2015) pp. 1-18

DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2015-121202>



# La lectura de textos teóricos en el inicio de la formación disciplinar

## Reading on theoretical text at the early disciplinary teaching

Fecha de recepción:

23/02/2013

Fecha de aceptación:

04/10/2013

### Palabras clave:

enseñanza  
superior,  
estudiante  
universitario,  
enseñanza de la  
lectura, proceso  
de aprendizaje,  
formación de  
conceptos

### Keywords:

higher  
education,  
teaching reading,  
university student,  
learning  
process, concept  
development

**María Ignacia Dorronzoro**

Universidad Nacional de Luján – Universidad de Buenos Aires,  
Argentina

[mignaciak@gmail.com](mailto:mignaciak@gmail.com)

### Resumen

El presente artículo se origina en la situación problemática que plantea la lectura y el aprendizaje disciplinar a partir de los denominados *textos teóricos* en el primer ciclo de la formación universitaria. Nuestro propósito es exponer algunas conclusiones, elaboradas en el marco del Interaccionismo Social de Vigotski (1977, 1988), a partir de los resultados de una prueba realizada con ingresantes a la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján, con la finalidad de indagar el nivel de comprensión que tienen estos alumnos del material que deben leer cuando comienzan sus estudios superiores. Así, en primer lugar expondremos algunos aspectos metodológicos de la prueba mencionada, para luego presentar las ideas cierre anunciadas, referidas al nivel de comprensión alcanzado por los participantes. Para finalizar nos detendremos en algunas reflexiones acerca de las posibles consecuencias que podría tener este nivel de comprensión sobre la práctica de lectura que los ingresantes desarrollarán en adelante dentro del contexto académico.

This article has, as a starting point the problematic situation posed by the disciplinary learning and reading of these texts during the first terms of university education. Our purpose is to present some conclusions, drawn up under Vygotsky's Social Interactionism (1977, 1988), based on the results of a test given to Bachelor of Education Science (Licenciatura en Ciencias de la Educación) beginners at the National University of Luján. This test was elaborated in order to inquire the level of understanding these students have when reading the specific material given in the early stages. For our purpose, we will first discuss some methodological aspects of the test mentioned; then, we will present some results, referred to the level of understanding fulfilled by the participants. To conclude, we will state some thoughts related to the possible consequences that this level of understanding may have on the reading practice that these students could develop, later on, within the academic context.

## Introducción

En la actualidad, existe en la comunidad universitaria un acuerdo generalizado respecto de los obstáculos que plantea el manejo del lenguaje escrito disciplinar en los procesos de formación de los estudiantes, sobre todo durante los primeros tramos de las carreras. Ahora bien, estas complicaciones parecen presentarse particularmente —según lo expresado por docentes y alumnos— cuando los ingresantes deben enfrentar la lectura de los denominados textos teóricos, caracterizados, desde el punto de vista composicional, como “discursos razonados que apelan a secuencias expositivo-explicativas y argumentativas, en el despliegue de las cuales se construyen los conceptos, objetos discursivos de elevada abstracción” (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2013, p. 57).

Recordemos que en estos textos predominan los conceptos llamados difusos o teóricos, conceptos que exigen por parte del lector un gran esfuerzo cognitivo ya que son construcciones simbólicas que corresponden a contextos también abstractos. En efecto, se trata de conceptos que no tienen fronteras claras, límites definidos, es decir, conceptos de naturaleza relativa, para los cuales no existe una definición universalmente aceptada. Asimismo, ellos se caracterizan por formar parte de un sistema de categorías relacionadas jerárquicamente, por lo que la comprensión de los planteos, en ellos sustentados, exige el establecimiento de relaciones y diferencias entre los distintos elementos del sistema.

El presente trabajo se origina justamente en la situación problemática que plantea la lectura y el aprendizaje disciplinar a partir de estos textos en el primer ciclo de la formación universitaria. Nuestro propósito es exponer algunas conclusiones, elaboradas en el marco del Interaccionismo Social de Vigotski (1977, 1988), a partir de los resultados de una prueba realizada con ingresantes a la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján, con la finalidad de indagar el nivel de comprensión que tienen estos alumnos, del material que deben leer cuando comienzan sus estudios superiores.

Así entonces, en primer lugar expondremos algunos aspectos metodológicos de la prueba mencionada, para luego presentar las ideas cierre anunciadas, referidas al nivel de comprensión alcanzado por los participantes. Para finalizar, nos detendremos en algunas reflexiones acerca de las posibles consecuencias que podría tener este nivel de comprensión sobre la práctica de lectura que los ingresantes desarrollarán en adelante, dentro del contexto académico.

## **La prueba: algunas cuestiones metodológicas**

Con la intención de conocer las prácticas de lectura de los estudiantes que ingresan en la carrera de Ciencias de la Educación fue diseñada una prueba de comprensión basada en la lectura de un texto teórico y orientada concretamente a indagar el manejo que tienen los estudiantes de los conceptos abstractos, propios del material que deben abordar en el

marco de su formación. Describiremos a continuación algunos aspectos vinculados con la aplicación de esta prueba.

## Participantes

El trabajo empírico fue realizado en una comisión de Trabajos Prácticos de Psicología General y Social, asignatura del primer cuatrimestre de la carrera seleccionada para el estudio. La muestra, característica de la población estudiada, estuvo compuesta por 24 alumnos, sobre un total de 190 ingresantes. La edad promedio de los alumnos era de 24 años y para la mitad de ellos se trataba de la primera carrera que cursaban en el nivel superior.

## El texto

El texto elegido para la prueba se extrajo de la bibliografía obligatoria propuesta por la asignatura para el estudio de la unidad 4: La Psicología centrada en el estudio de los procesos cognitivos. Se trata de un apartado “Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación” del capítulo VI “Interacción entre aprendizaje y desarrollo” del libro *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, de Lev Vigotski (1988). El original fue acortado (se eliminaron 7 párrafos) para facilitar la realización de la prueba, de manera que el texto propuesto para el estudio tiene una extensión de tres carillas (190 líneas).

## El cuestionario

El cuestionario fue administrado por el docente a cargo de la comisión, quien no proporcionó ninguna indicación, ni resolvió ninguna duda referida a las preguntas, el tiempo máximo asignado a la tarea fue de 60 minutos. Por otra parte, es necesario señalar que la prueba fue tomada promediando el primer cuatrimestre de la carrera, antes de que el texto propuesto fuera trabajado por los docentes y en forma independiente de

cualquier intervención referida a la enseñanza de la comprensión lectora. En este sentido cabe destacar que los resultados ponen de manifiesto las competencias autónomas de desempeño de los estudiantes (su zona de desarrollo efectivo, en términos de Vigotski (1988) y no las capacidades potenciales que podrían desarrollar en interacción con el docente.

La prueba se realizó con el texto presente y buscaba una evaluación integral de la capacidad de comprensión que tienen los ingresantes del género seleccionado para el trabajo. En este sentido, las preguntas del cuestionario de comprensión (ver Anexo) estaban orientadas a evaluar específicamente la comprensión de las características discursivo-cognitivas del texto, dadas por el tipo de conceptos dominantes, y buscaban promover el retorno reiterado sobre el fragmento para hacer posible, de esta manera, los sucesivos ajustes en la construcción del sentido que este tipo de texto exige.

### **Nivel de comprensión alcanzado por los participantes de la prueba: un proceso en curso**

Por razones de espacio no nos detendremos en la descripción de los datos arrojados por la prueba descripta, sino que pasaremos directamente a las conclusiones elaboradas a partir de la información brindada por la misma y referidas al nivel de comprensión alcanzado por los participantes.

En este sentido, es necesario recordar en primer lugar, que los datos recogidos fueron interpretados a la luz de los principios del marco sociocultural, según los cuales la comprensión de los conceptos “teóricos” (Kozulin, 2000, p. 71) se lleva a cabo mediante un doble proceso de análisis y síntesis. Efectivamente, de acuerdo con esos principios, todo proceso de conceptualización estaría basado en el binomio generalización más abstracción que a su vez indica el movimiento: concreto –abstracto– concreto. En otras palabras,

[...] además de generalizar—en el sentido de agrupar objetos— es necesario abstraer —en el sentido de aislar ciertas características a costa

de otras—. Así, si el concepto se refiere por un lado a clases de objetos o eventos, por otro requiere un distanciamiento progresivo de la particularidad de lo real concreto para lograr significaciones abstractas que puedan responder a los múltiples aspectos de este mismo real (Colinvaux, 2004, p.57).

Este proceso parte pues de una realidad concreta, —o de una definición verbal en el caso de los conceptos teóricos—, para posteriormente abstraer sus principales características que, una vez estabilizadas y distanciadas de lo empírico, son redefinidas en un plano más abstracto, representadas en términos generales. Luego, los conceptos así obtenidos son aplicados nuevamente a la realidad concreta, lo que hace posible su aprehensión más allá de lo aparente.

Realizado en función de estos principios entonces, el análisis de los datos recolectados en la prueba de comprensión, nos ha permitido concluir que, si bien los participantes parecen haber captado en líneas generales el carácter abstracto de los conceptos que constituyen el planteo del texto (zona de desarrollo próximo, procesos evolutivos, aprendizaje), no pueden operar con ellos y transferirlos a otras situaciones. Es decir que, aunque los participantes dan cuenta de cierta comprensión de las estructuras de los conceptos presentes en el texto, cuando lo que está en juego es su contenido, el nivel de comprensión observado ya no es el mismo, por lo que se podría afirmar que estos estudiantes alcanzaron una comprensión teórica formal, pero no lograron darle un contenido significativo a la estructura de los conceptos y operar con ellos.

Esto se pone de manifiesto principalmente cuando se comparan los altos porcentajes de respuestas correctas registrados en las consignas cuya resolución supone especialmente una actividad de reconocimiento, con aquellas que exigen un nivel de conceptualización más avanzado, es decir, el establecimiento de relaciones entre diferentes componentes del concepto y su remisión a un sistema de conjunto, consignas en las cuales se observan significativos porcentajes de respuestas erróneas. Las conclusiones que presentaremos a continuación se desprenden, justamente,

de estas comparaciones. En este caso hemos optado por agruparlas en dos series que responden a las características definitorias de los conceptos teóricos. En primer lugar presentaremos aquellas conclusiones vinculadas con la comprensión del carácter relativo de los conceptos del texto (elaboradas a partir de la comparación de la consigna 2 con las consignas 3b, 4 y 5), y luego aquellas relativas a su naturaleza sistémica (elaboradas en función de la comparación de los resultados de la consigna 6 con los de las 3ª y 7).

## **El carácter relativo de los conceptos teóricos**

En nuestro análisis, el manejo que tienen los estudiantes de este aspecto característico de los conceptos difusos se vincula con el rasgo discursivo de la complejidad enunciativa que caracteriza los textos teóricos. En este sentido señalaremos que si bien los resultados arrojados por las consignas de reconocimiento (consigna 2) estarían poniendo de manifiesto que los participantes identificaron la presencia de diferentes voces en el texto (96% de respuestas correctas), los datos registrados en las preguntas que indagan sobre el contenido de esas voces (3b, 4 y 5) muestran que los estudiantes no lograron relacionar este aspecto con la relatividad de los conceptos que los distintos enunciadores plantean (56 % de respuestas incorrectas). En otras palabras, parecería que los estudiantes no comprendieron que para estos conceptos no existe una definición universalmente aceptada y que, por lo tanto, es indispensable inscribirlos en el marco de una perspectiva disciplinar y, más específicamente, de una teoría a partir de cuyos principios podrá ser categorizado.

Ahora bien, desde nuestra perspectiva, la dificultad para aprehender este carácter relativo de los conceptos teóricos se relaciona con la representación, muy frecuente entre los ingresantes a la universidad, que concibe los textos académicos como enunciaciones de verdades absolutas acerca del mundo. En efecto, en investigaciones anteriores se ha observado que, para muchos estudiantes, el texto aparece como transparente y cierto, como una descripción del objeto disciplinar, portador de una información neutra (Dorronzoro y Luchetti, 2009, p. 9).

Este “realismo verbal” (Bruner, 2001, p. 168) del que dan cuenta los estudiantes en el ingreso y según el cual el lenguaje tendría la única función de reflejar la realidad observada, se vuelve, para nosotros, un impedimento para la comprensión de textos teóricos en los que se presentan varios enunciadores con distintas posiciones sobre una misma cuestión, es decir, textos con un alto grado de complejidad enunciativa.

Esta particularidad exige que el lector de un texto teórico ponga en marcha operaciones de discriminación discursiva de creencias propias y ajenas, es decir que diferencie los distintos puntos de vista que median en la construcción del conocimiento, para lo cual es completamente necesario, en principio, considerar el carácter relativo de sus conceptos.

## **El carácter sistémico de los conceptos teóricos**

Este rasgo propio de los conceptos difusos está relacionado, desde nuestra perspectiva, con el modo en que se presenta el objeto de conocimiento en los textos teóricos. En ellos el mismo se plantea en proceso de construcción, y este proceso se despliega a partir de múltiples relaciones establecidas entre distintos elementos, a lo largo de segmentos textuales más o menos extensos. Con la intención entonces de analizar el manejo del carácter sistémico de los conceptos que aparecen en el texto de la prueba, relacionamos los resultados de la consigna en la cual se evalúa la identificación de la definición de un concepto abstracto (consigna 6), con aquellos arrojados por dos preguntas cuya resolución implicaba la consideración del proceso de construcción de dicha definición (3ra. y 7ma.).

Así, si bien los datos de las primeras consignas estarían mostrando que los participantes han identificado la definición de ciertos conceptos (79% de respuestas correctas), los resultados de las otras preguntas que exigen respuestas más precisas revelan que no han logrado vincular estas definiciones con el proceso de construcción previo del cual ellas se desprenden (50 % de respuestas incorrectas). Efectivamente, los estudiantes de la muestra parecerían no haber relacionado las definiciones de los conceptos con los elementos anteriores en los que ellas se sustentan y que constituyen sus aspectos esenciales. En otras palabras, no estarían



percibiendo las definiciones identificadas como el corolario del despliegue de un razonamiento que supera la simple designación y que incluye una serie de conceptos vinculados entre sí.

Desde nuestro punto de vista, la consideración de esta característica de los textos que los estudiantes deben abordar en el primer ciclo de su formación se ve obstaculizada por la representación que tienen numerosos ingresantes respecto del modo de lectura más apropiado para el estudio, cuyas únicas condiciones serían la concentración, la atención y la repetición. Al respecto, es pertinente mencionar estudios anteriores en cuyo marco, los participantes interrogados por sus modalidades de lectura académica, han aludido a la implementación de lecturas sucesivas, que se repiten de forma idéntica tantas veces como resulte necesario, hasta que el contenido sea aprendido. La única diferencia señalada entre las distintas lecturas es que la primera sería de corte general y las siguientes se detendrían más en los detalles, sobre todo en aquello que presenta dificultades para la comprensión (Dorronzoro y Luchetti, 2009, p. 9).

Ahora bien, la convicción de que la lectura reiterada de los textos garantiza por sí sola el aprendizaje de su contenido se contrapone, para nosotros, con la naturaleza teórica de los conceptos que deben ser apropiados por los estudiantes a partir de la lectura de este material. En este sentido creemos necesario destacar que el aprendizaje de estos conceptos es el resultado de una actividad muy compleja que no puede ser reducida a la repetición de lecturas idénticas que, por otra parte, fragmentan el texto impidiendo la consideración del despliegue total del razonamiento en el que se inscriben y adquieren sentido los conceptos.

Dado entonces que la construcción de estos conceptos difusos se desarrolla a lo largo de segmentos textuales extensos, para comprenderlos verdaderamente no basta con que el lector reitere la lectura del texto. Estos sistemas conceptuales ponen de manifiesto que la comprensión de cualquiera de sus elementos constitutivos exige la consideración y comprensión de los restantes, es decir, supone, por parte del lector la elaboración de una red jerárquica que lo incluya, lo que implica la puesta en marcha de distintas y variadas operaciones mediante las cuales se irán integrando los diversos aspectos del concepto en un todo.

## Un proceso de conceptualización aún en curso

Como ya hemos avanzado, teniendo en cuenta la descripción del proceso de conceptualización propuesta en nuestro marco teórico de referencia, los análisis que acabamos de presentar ponen de manifiesto, que, si bien los participantes parecen haber captado en líneas generales el carácter abstracto de los conceptos que constituyen el planteo del texto, no pueden operar con ellos y transferirlos a otras situaciones.

En este sentido consideramos que estos estudiantes se manejan con conceptos incompletos, es decir, que reconocen solo algunos aspectos –externos– de los conceptos, sin llegar a profundizar en sus aspectos esenciales. Se trataría de conceptos que podemos definir como *a priori*, resultantes de las primeras abstracciones de aspectos o propiedades característicos de los elementos que componen el concepto. Así entonces, dado que existe una graduación de dificultades en el nivel de comprensión de un concepto, podríamos afirmar que estos ingresantes habrían llegado a un nivel de reconocimiento pero no de operación con el concepto, es decir, que estarían habilitados para reconocer la significación abstracta del concepto, pero que no han desarrollado la capacidad de otorgarle un contenido y, de esta forma, poder utilizarlo en una nueva situación.

El análisis de estos resultados mostraría, desde nuestra perspectiva, que el nivel de comprensión de estos conceptos alcanzado por los ingresantes de la muestra, se limitaría al establecimiento de una relación externa entre determinado objeto, situación o acción, con la palabra que lo designa. Parece que aún no logran apreciar las interrelaciones entre los diferentes componentes del concepto y, por lo tanto, no visualizan el concepto verdadero, en su forma acabada, en el interior de un sistema de enlaces jerárquicamente constituidos. Al respecto Luria observa que: “La presencia o ausencia de una jerarquía lógica de conceptos es [...] el rasgo principal que diferencia la utilización real–concreta de la palabra, de la utilización lógico–verbal de los conceptos, expresados en palabras” (1984, p. 73).

Con la mira puesta en la diferenciación señalada por el autor, creemos oportuno agregar que, dada la naturaleza de los conceptos teóricos que

exige, para su existencia, una representación semiótica, se podría pensar que estos estudiantes están substituyendo o confundiendo el concepto por su representante, es decir, por la definición del término, definición que, además, es considerada en términos absolutos, desconociendo su carácter relativo. De esta manera el trabajo intelectual se limitaría al nivel de la palabra, y se estaría perdiendo de vista el concepto mismo. De hecho, en la prueba aplicada, los participantes lograron responder correctamente algunas consignas sin tener una idea acabada de lo que representa el concepto de zona de desarrollo próximo. En este sentido recurrimos nuevamente a Luria quien ha advertido que “El paso del significado de la palabra al estadio de los conceptos abstractos garantiza no solamente una información más completa de la información recibida, sino que junto con ello da a los procesos cognitivos libertad” (1984, p. 74).

Así entonces, resulta posible afirmar que el proceso de comprensión de los conceptos del texto, no ha concluido para los ingresantes que participaron en esta prueba. En términos de Vigotski (1977) podríamos decir que el proceso de conceptualización está todavía en curso, es decir, que los estudiantes aún encuentran obstáculos para operar con el nivel más elevado de abstracción del concepto. Estimamos que, si bien son capaces de reconocer algunos conceptos en determinados momentos del despliegue del razonamiento, cuando estos aparecen en otras zonas del texto, no logran aplicarlos a las nuevas situaciones aludidas. En este sentido, y tal como lo hemos explicitado en las conclusiones presentadas, creemos que las principales razones que obstaculizan esta transferencia están vinculadas con los aspectos definitorios de los conceptos difusos, por saber, su carácter relativo y su naturaleza sistémica.

### **A modo de conclusión: obstáculos en el proceso de conceptualización y en la práctica de lectura**

En las conclusiones que acabamos de presentar quedó planteado el hecho de que los ingresantes que participaron de la prueba no habrían completado el proceso de formación de los conceptos teóricos que aparecen en el texto. En otras palabras, entendemos que, si bien hubo un primer pasaje

de lo concreto (en este caso de la definición verbal) a lo abstracto, el proceso no fue concluido. En efecto, un análisis detallado de determinadas respuestas estaría indicando que aún no ha tenido lugar el movimiento que va de lo abstracto a lo concreto, –la transferencia del sentido del concepto elaborado a nuevas situaciones concretas–, y por lo tanto, tampoco el nuevo pasaje de lo concreto a lo abstracto, es decir una nueva redefinición sin referencia a la situación específica de partida.

En este punto intentaremos vincular las conclusiones precedentes con la situación concreta de los estudiantes que constituyeron la muestra de este trabajo y que se encuentran cursando el ciclo inicial de la carrera.

En este sentido recordemos que el primer ciclo de las carreras humanísticas suele ser dedicado a la preparación en los fundamentos teóricos de la profesión, es decir, suele estar destinado a la transmisión de determinados contenidos que solo luego, en una instancia posterior, se podrán emplear como herramientas conceptuales, puestas al servicio del análisis de situaciones concretas. Al respecto, Cunha señala,

En estos dos ámbitos [la forma de los currículums universitarios y la práctica en el aula], la teoría siempre precede a la práctica; existe una percepción reconocida de que primero el alumno debe ‘saber’ la teoría para después ser capaz de interpretar la realidad. Es por eso que los currículums comienzan de lo básico hacia lo profesionalizante y colocan la práctica al final de los cursos (1998, p. 24).

Teniendo en cuenta las conclusiones antes expuestas con respecto a las prácticas de lectura de los ingresantes, el supuesto de que la adquisición de los contenidos conceptuales debe darse de manera previa a su empleo en situaciones concretas se constituye en un riesgo importante en cuanto al aprendizaje de la lectura académica. En efecto, este supuesto puede ser fácilmente asociado por los estudiantes con un modo de lectura cuya finalidad se limite a la identificación de los conceptos en un nivel estructural sin que se complete la correspondiente transferencia conceptual, una lectura en la que se confunda la verdadera comprensión del

concepto, su apropiación, con el mero reconocimiento de su definición.

En el marco de esta práctica lectora, los estudiantes podrían considerar como concluido el proceso de formación de conceptos en el nivel alcanzado en nuestra prueba, habiendo captado en líneas generales su carácter abstracto, pero sin haber logrado operar con ellos y transferirlos a otras situaciones a partir de las cuales sean redefinidos. En ese caso, la conceptualización finalizaría en el establecimiento de vínculos y relaciones entre elementos aislados, o sea, en el movimiento de generalización, por lo que, para los estudiantes, se trataría de conceptos universales, depositarios de un valor invariable en las distintas situaciones en las que luego se podrán aplicar.

Por nuestra parte, creemos que es necesario intervenir para que la disociación teoría-práctica, que supuestamente caracterizaría la organización de los contenidos en el inicio de la formación académica universitaria, no sea trasladada a las prácticas de lectura desarrolladas por los estudiantes. En este sentido pensamos que la enseñanza de la lectura académica, en todas las instancias de formación, y sobre todo en los tramos iniciales, debe estar centrada en las modalidades específicas de funcionamiento del lenguaje disciplinar, que entendemos como constitutivas del objeto de conocimiento y que, por lo tanto, organizan el razonamiento dentro de dicha disciplina.

Al respecto, Kozulin (2000, p. 185) señala que

En este nivel superior, los instrumentos psicológicos suelen adquirir la forma de conceptos y recursos organizadores específicos de un ámbito, salvando así el vacío existente entre los aspectos cognitivos y de contenido del aprendizaje. Tanto las ciencias como las humanidades tienen sus propios sistemas de instrumentos simbólicos de orden superior, característicos de unas áreas específicas de conocimiento. Por lo tanto, podemos hablar de distintos lenguajes disciplinarios en un sentido más formal que metafórico. La matemática, la física, la filosofía, la crítica literaria y otros campos tienen sus propios lenguajes, es decir, sus propios sistemas para representar, organizar y operar con recursos simbólicos. Estos recursos no son arbitrarios sino que

reflejan unas prácticas socioculturales objetivas que conducen a la formación de un campo de conocimiento dado.

En el caso de los ingresantes a la Licenciatura en Ciencias de la Educación que nos ocupan en este trabajo, creemos que el tratamiento de estas formas particulares de funcionamiento del lenguaje, debería estar organizado en torno al tipo de conceptos propios del campo de las ciencias humanas: los conceptos difusos. Recordemos que se trata de conceptos abstractos, para los cuales no existe una definición universalmente aceptada y que se caracterizan además por formar parte de un sistema de categorías relacionadas jerárquicamente.

Entendemos que el trabajo sobre este tipo de conceptos contrarrestaría la tendencia a separar el aprendizaje de la teoría, de su transferencia y resignificación. En efecto, y tal como señalamos en otros apartados, dentro del marco sociocultural, el desarrollo de los conceptos teóricos es entendido como un proceso de alta complejidad, basado en el binomio generalización– abstracción que, a su vez, indica el movimiento: concreto –abstracción–concreto. En otras palabras, la comprensión y aprendizaje de este tipo de conceptos exige, desde este marco teórico, la realización de un doble proceso de análisis y síntesis, de un movimiento de pensamiento, dentro de la pirámide conceptual, que debe alternar “[...] constantemente entre dos direcciones, de lo particular a lo general y de lo general a lo particular” (Vigotski, 1977, p. 116). Comprender estos conceptos supone entonces, superar el nivel de reconocimiento y lograr operar con su forma acabada, emplearlos en nuevas situaciones, a partir de las cuales será posible reformularlos, esta vez en un plano puramente abstracto.

Así entonces, si comparamos las conclusiones elaboradas a partir de los resultados de la prueba aplicada, con las características definitorias de los textos propuestos en el marco de la carrera seleccionada para este estudio (los conceptos teóricos o difusos), advertimos la existencia de una brecha importante, en la que estimamos necesario intervenir para permitir a los ingresantes superar la simple comprensión formal y hacer posible de esta manera una lectura que facilite el aprendizaje buscado a partir de estos textos.

Desde nuestra perspectiva, la lectura que tenga como objetivo la comprensión de conceptos teóricos, exige intervenciones didácticas especialmente diseñadas, y esto requiere para nosotros, un trabajo conjunto en el cual se integren la reflexión y los aportes específicos de los docentes de las distintas asignaturas de los planes de estudio con los especialistas en las prácticas del lenguaje y en didáctica. Con ello estaríamos contribuyendo a facilitar una mayor posibilidad de ingreso y permanencia de los estudiantes en la comunidad académica de referencia

## Referencias bibliográficas

- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2013). El vínculo entre texto teórico y ejemplo: dificultades de su reconocimiento en futuros docentes. En A. Silgado Ramos y J. Guerrero Rivera (Eds.), *Perspectivas Críticas. Leer y escribir en la educación superior* (pp. 55-73). Bogotá: Universidad Libre, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Bruner, J. (2001). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza editorial.
- Colinvaux, D. (2004). Formación de conceptos. En A. Castorina y S. Dubrovsky (Comp.), *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotski*. (pp. 51-66). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cunha, M. I. (1998). Aula universitaria: innovación e investigación. En A. Braga, M. Genro, D. Keute y M. Cunha, *Universidad Futurante: Producción de la enseñanza e innovación. Ficha de Cátedra* (pp. 19-29). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Dorronzoro, M. I. y Luchetti, M. F. (2009). *Lectura académica: representaciones en estudiantes universitarios*. II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad [Digitalizado en CD]. General Pico, La Pampa.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. España: Paidós.

Luria, A. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Vigotski, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo.

## Anexo

### Prueba

**Texto: “Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación” en Vigotski, L. (1988), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. Barcelona**

Edad:

Año en que finalizó los estudios secundarios:

¿Es la primera carrera que cursa?:

Lea atentamente el texto propuesto y resuelva el siguiente cuestionario. Dispone de 80 minutos para hacerlo.

1. En este texto el autor se propone (solo debe marcar una opción):

- a. Mostrar una experiencia concreta sobre el desarrollo del niño ( )
- b. Narrar historias vinculadas con ciertos aprendizajes escolares ( )
- c. Plantear su propia postura con respecto al aprendizaje y al desarrollo ( )
- d. Enumerar las condiciones didácticas necesarias para que tenga lugar el aprendizaje ( )

2. L. 19: “*Es inútil insistir en que el aprendizaje que se da en los años preescolares difiere altamente del aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela; este*



*último se basa en la asimilación de los fundamentos del conocimiento científico. No obstante, incluso cuando en el período de sus primeras preguntas, el pequeño va asimilando los nombres de los distintos objetos de su entorno, no hace otra cosa que aprender”*

Marque con una cruz la opción que exprese la idea desarrollada por Vigotski en la cita anterior:

- a. Antes de entrar a la escuela no se considera que haya aprendizaje en los niños ( )
- b. El aprendizaje infantil comienza antes de entrar a la escuela ( )
- c. El aprendizaje preescolar y el aprendizaje escolar son idénticos ( )
- d. El aprendizaje infantil sólo comienza al entrar a la escuela ( )

3. Indique si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F)

- a. Según Vigotski el nivel de desarrollo del niño se mide por las actividades que los sujetos pueden resolver solos. ( )
- b. Según los otros teóricos mencionados en el texto el desarrollo mental se debe medir a partir de las actividades que los sujetos pueden realizar con ayuda de otros ( )

4. La *zona de desarrollo próximo* es (solo debe marcar una opción):

- a. Un concepto cuyo origen se desconoce ( )
- b. Un concepto creado por Vigotski ( )
- c. Un concepto discutido por Vigotski ( )
- d. Un concepto creado por otro autor y explicado en el texto por Vigotski ( )

5. Indique si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F)

a. Según el texto cada aprendizaje tiene lugar sólo cuando el niño está maduro para ello ( )

b. Según el texto las funciones psicológicas que se encuentran en proceso de maduración en un niño se denominan “capullos” del desarrollo. ( )

6. Según Vigotski la *zona de desarrollo próximo* se puede definir como (solo debe marcar una opción):

a. El nivel de maduración real que un niño alcanza en un determinado momento de su desarrollo ( )

b. El nivel de desarrollo que el niño ya alcanzó en un determinado momento del proceso evolutivo ( )

c. La distancia existente entre la capacidad del niño de resolver un problema de manera independiente y la capacidad de resolverlo con ayuda de otro ( )

d. El nivel evolutivo de un niño determinado por lo que puede hacer por sí mismo en un determinado momento de su desarrollo ( )

7. Indique si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F)

El concepto de *zona de desarrollo próximo* establece que:

a. Según el autor el curso del aprendizaje de un niño depende de su nivel de desarrollo real (determinado por las actividades que puede resolver independientemente) ( )

b. Según el autor los procesos de aprendizaje en los niños deben adaptarse necesariamente a sus procesos de desarrollo ( )

c. Según el autor el desarrollo mental de un niño depende de los aprendizajes que éste lleve a cabo ( )

d. Según el autor los procesos de desarrollo de los niños no tienen ningún tipo de relación con sus procesos de aprendizaje ( )